

COLLOQUE 10<sup>e</sup> ANNIVERSAIRE DE  
L'ASSOCIATION QUÉBÉCOISE DE PÉDAGOGIE COLLÉGIALE



*Actes du 10<sup>e</sup> colloque annuel  
de l'Association québécoise de pédagogie  
collégiale*

*Le Château Frontenac  
Québec*

*30, 31 mai et 1<sup>er</sup> juin 1990*

**Moi j'enseigne, mais eux apprennent-ils?**

par

**Michel SAINT-ONGE,  
responsable des ressources à l'enseignement  
Collège Montmorency**

**Atelier 5.2**

## LA COMPETENCE DES PROFESSEURS

Michel Saint-Onge

D'après les spécialistes de l'enseignement, les exigences intellectuelles, émotionnelles et physiques qui pèsent sur les enseignants et les enseignantes n'ont cessé de croître au cours des dernières années (Andrews, 1987). Ceci ne fait que confirmer ce que plusieurs professeurs qui, comme Antoine Prost (1985), croient: qu'enseigner est devenu beaucoup plus difficile que par le passé. Cette opinion se vérifie d'ailleurs par les phénomènes de l'épuisement professionnel (burn-out) et du travail à temps partagé.

Alors même que les exigences augmentent, on constate pourtant que le statut social des enseignants et des enseignantes est en déclin dans pratiquement tout l'Occident. Cette contradiction entre les exigences réelles de la profession et l'idée qu'on s'en fait généralement est si importante que des responsables des milieux scolaires affirmaient, au cours de l'enquête menée en 1984 par le Conseil supérieur de l'éducation sur la condition enseignante au Québec, que tant que les professeurs n'auront pas le sentiment d'exercer un acte professionnel dont ils sont responsables et tant que l'image qu'ils projettent collectivement ne reflétera pas cet idéal, la condition enseignante demeurera difficile.

En fait, les notions de responsabilité et de reconnaissance sociale renvoient à l'idée de compétence. En effet, la COMPÉTENCE peut être définie comme la CAPACITÉ RECONNUE à une personne, ou à un groupe de personnes, d'effectuer des TÂCHES SPECIFIQUES relatives à une FONCTION DETERMINEE. Ainsi, on peut dire que la condition enseignante demeurera difficile tant que la compétence de ceux et celles qui font de l'enseignement ne sera pas reconnue. Cette reconnaissance est importante parce qu'elle se traduit en droits: 1- celui d'exercer de façon autonome l'activité professionnelle concernée; 2- le droit d'interdire l'exercice de cette activité à toute personne ne possédant pas les connaissances et les habiletés jugées nécessaires pour l'exercice efficace de cette activité; 3- le droit de juger de l'aptitude des personnes désireuses d'exercer cette profession; 4- celui de parler sciemment de son champ de compétence; 5- le droit de déterminer les conditions d'efficacité des actes à poser. La compétence, d'autre part, s'affirme par la responsabilité: 1- celle de se donner la formation et le perfectionnement permettant de faire face à la complexité de la tâche; 2- celle d'être redevable de l'efficacité de ses interventions; 3- celle de déterminer des standards de qualité et des critères éthiques touchant l'exercice de tâches dont le rôle est clairement défini.

Face à cette définition de la compétence, un malaise naît habituellement. Spontanément, nous sommes prêts à reconnaître que si les droits rattachés à la compétence nous étaient accordés, la condition enseignante serait améliorée. Par contre, lorsqu'il s'agit de reconnaître qu'il nous faudrait accepter les responsabilités énumérées, l'unanimité est très loin d'être faite. Pourquoi ces responsabilités font-elles peur? Quelles sont les caractéristiques spécifiques à l'enseignement qui doivent être rendues explicites afin de déterminer les limites de la responsabilité professionnelle? Car, il est difficile de faire reconnaître la complexité d'une activité mal définie, d'un ensemble de tâches dont le rôle n'est pas précisé, d'actes dont la portée peut difficilement être appréciée. De même, il est difficile de déterminer les limites de ses responsabilités.

La reconnaissance de la compétence des enseignantes et des enseignants ne peut se faire sans que soient clairement définies 1- la responsabilité spécifique assumée ou, autrement dit, la fonction de l'enseignement; 2- les tâches exigées par cette fonction et le rôle de chacune; 3- les effets obtenus par les diverses interventions. Or, il arrive encore qu'enseigner signifie faire l'exposé des connaissances qu'on possède. Alors, on peut imaginer que le professeur puisse dire: "Moi j'enseigne; eux, qu'ils apprennent!" Sa responsabilité se limite ainsi à la maîtrise d'un sujet et à sa capacité d'en faire l'exposé. Pourtant, quoiqu'on enseigne, on l'enseigne toujours pour que les élèves l'apprennent (Thyne, ). Donc, enseigner devrait signifier faire apprendre. Alors, le professeur ne pourrait plus se demander seulement s'il connaît bien la matière à enseigner; sa responsabilité s'étendrait à l'apprentissage, à ce que font les élèves pour développer leur savoir et leurs habiletés. Alors, le professeur se dirait: "Moi j'enseigne; mais eux, apprennent-ils?" Mais comment les enseignantes et les enseignants pourraient-ils être responsables d'une activité qui appartient aux élèves? On considère facilement l'enseignement et l'apprentissage comme les deux faces d'une même pièce de monnaie (Reingold, 1990) mais on reconnaît difficilement qu'il y a un lien explicite entre l'activité du professeur et celle des élèves. Décrire la compétence des professeurs, n'est-ce pas décrire les rapports qu'entretiennent l'enseignement et l'apprentissage? Empruntons cette voie et cherchons à mettre en évidence la responsabilité qu'enseignantes et enseignants savent assumer.

#### 1- LA FONCTION D'ENSEIGNEMENT

Selon Myron Lieberman (1956), l'enseignement devrait acquérir huit caractéristiques essentielles avant de pouvoir être reconnu comme une "véritable" profession libérale. La première de ces caractéristiques est de "procurer un service essentiel et bien défini dans la société."

Les transformations récentes de notre société placent l'enseignement parmi les activités jugées essentielles non seulement à notre développement mais à notre survie même. En effet, la connaissance qui apparaissait pour bien des personnes de la génération précédente comme un ajout, un luxe de la personnalité, est aujourd'hui située au coeur même de notre vie sociale. Déjà, nombreux sont ceux et celles qui ne font plus partie de la société industrielle, ni même de la société des affaires, ils font partie de la société du savoir, de l'information, de la recherche... Cela est si important que, comme l'a fait remarquer Peter Drucker (1990), on s'inquiète maintenant du fait que des enfants ne réussissent pas aussi bien que d'autres en mathématiques ou encore qu'ils ne maîtrisent pas suffisamment telle ou telle aptitude langagière ou même qu'ils ignorent tel fait ou telle information. Ceci aurait été tout simplement inimaginable dans toute autre civilisation précédente: on n'aurait alors pas même pu imaginer qu'une chose pareille puisse mériter quelque attention.

La connaissance et l'aptitude à penser deviennent aujourd'hui des préoccupations majeures et il est à prévoir qu'elles entraînent des changements majeurs au niveau de l'éducation. D'ailleurs, des pressions sont déjà exercées pour que l'enseignement réponde à ces attentes. L'éducation, c'est "la réponse d'une culture aux questions d'une période donnée", disait Neil Postman (1981). Les questions d'aujourd'hui portent sur le savoir et son application technologique. L'enseignement, dès lors, devrait apparaître comme le service essentiel de développement des savoirs. Pourtant, la relation entre enseignement et développement du savoir ou même de l'intelligence, n'est pas explicitement établie.

Selon Resnick (1981) nous avons posé comme postulats que ce sont les facteurs biologiques qui expliquent fondamentalement la conduite humaine et deuxièmement que ce sont les facteurs individuels plutôt que sociaux qui expliquent les différences qui existent entre les gens. Dès lors, ces postulats entrent en contradiction avec l'idée que le processus éducatif peut influencer de façon significative le développement humain. Ainsi, le rôle joué par l'enseignement est minimisé. Ceci s'est traduit clairement dans tout le discours pédagogique qui appelait au respect du développement de l'enfant, comme s'il s'agissait là d'un phénomène auquel les professeurs assistaient passivement. Ceci a créé un sentiment de non-confiance en l'efficacité de l'enseignement sur la transformation des capacités des élèves.

Au cours des dernières décennies, les théories dominantes ne croyaient pas fermement en l'effet réel de l'entreprise éducative et particulièrement pas en l'effet de l'enseignement sur la transformation des capacités intellectuelles des personnes. Les théories du développement naturel ont centré l'attention sur les façons de ne pas interférer avec le processus de développement plutôt que d'indiquer des façons de le promouvoir activement. De même, la réflexion de cette époque a conduit les enseignants et les enseignantes à s'adapter aux capacités des élèves en demandant moins ou en offrant plus mais non pas à générer de nouvelles capacités.

Maintenant que les attentes sociales ont changé, l'idée qu'on se fait de l'enseignement n'a pas nécessairement changée. Pourtant le lien explicite entre l'enseignement et l'apprentissage s'établit progressivement.

En 1968 Rosenthal et Jacobson prétendaient, suite à leurs recherches, que des attentes plus élevées de la part des enseignants ou des enseignantes amélioreraient les performances des élèves. Selon eux, un élève se comporterait en fonction de l'attente ou du jugement porté sur ses chances de succès par son professeur. On se souviendra que leur expérience consistait à annoncer à des institutrices que d'éminents chercheurs venaient de mettre au point un test "d'épanouissement" permettant d'identifier les élèves sur le point de faire de grands progrès intellectuels alors qu'il ne s'agissait en fait que d'un test d'intelligence peu connu. Après y avoir soumis tous les élèves, on indiquait à certaines institutrices des noms d'élèves qui étaient sur le point de s'épanouir intellectuellement, pronostic purement fantaisiste. On a pu, par la suite, vérifier que le quotient intellectuel des élèves ainsi désignés s'était élevé de façon significative dans les trois années qui suivirent. De plus, des progrès supérieurs à la moyenne étaient observés chez ces élèves en lecture et en arithmétique. Les résultats montraient de façon évidente que les enfants dont les institutrices attendaient des progrès les réalisèrent.

L'interprétation des résultats souleva une controverse. Il était impossible de déterminer si les enseignantes avaient effectivement traité les élèves désignés différemment des autres étant donné que les chercheurs n'avaient pas fait d'observation en classe. C'est pourquoi Thomas L. Good et Jere Brophy (1970) examinèrent de façon systématique le rôle des attentes des professeurs sur leur comportement en classe. Ils ont pu établir que les enseignants et les enseignantes modifient leur conduite face aux différents élèves. Cela s'observe dans les comportements suivants:

- 1- on laisse les élèves faibles s'asseoir loin ou, dans un groupe, on crée des situations où il est plus difficile de les diriger ou de les traiter comme individus;
- 2- on porte moins attention aux plus faibles dans les situations d'apprentissage (en maintenant moins de contact visuel, en leur souriant moins souvent...);
- 3- on demande moins souvent aux faibles de répondre aux questions ou encore de s'exprimer publiquement;
- 4- on consacre moins de temps à répondre aux questions des plus faibles qu'à celles de ceux qui sont jugés plus forts;
- 5- on coupe court aux situations d'échec, c'est-à-dire qu'on ne fournit pas de nouveaux indices et qu'on ne vérifie pas par de nouvelles questions le cheminement logique de l'élève faible;
- 6- on critique plus souvent les élèves jugés faibles pour des réponses incorrectes;
- 7- on louange les faibles moins souvent que les forts après des réponses correctes;
- 8- on louange les faibles plus fréquemment que les forts pour des réponses marginales ou inadéquates;
- 9- on donne un feedback moins juste et moins détaillé aux élèves faibles;
- 10- on omet de fournir un feedback aux réponses des faibles plus fréquemment qu'on ne le fait pour celles des forts;
- 11- on interrompt la performance des plus faibles plus souvent que celle des plus forts.

Ces observations montrent que le traitement des élèves en classe n'est pas uniforme: certains reçoivent plus d'attention, plus de considération, plus de temps. En fait, ce qui diffère c'est la qualité de l'interaction qui est établie entre les élèves et l'enseignant ou l'enseignante.

Les études mettant en évidence la relation enseignement-apprentissage se sont poursuivies au cours des années '70. Dans une revue importante de celles-ci Jere E. Brophy (1979) a dégagé les grands traits suivants.

- 1- Les procédures d'enseignement y sont pour quelque chose dans l'apprentissage.

Des divergences consistantes dans les pratiques d'enseignement expliquent que certains enseignants et certaines enseignantes favorisent beaucoup plus que d'autres les apprentissages scolaires.

- 2- Certaines façons de faire dans l'enseignement sont associées à la réussite de l'apprentissage.

Bien qu'il n'existe pas de conduites appropriées à tous les cas, certains modèles d'enseignement sont généralement associés à la réussite des élèves.

- 3- La conception qu'a l'enseignant de son rôle influence l'efficacité de sa pratique.

Les professeurs qui conçoivent leur intervention dans le cadre du programme d'étude, qui s'organisent en fonction de ce qui est au programme et qui consacrent la plus grande partie de leur temps à cela démontrent plus d'efficacité.

- 4- L'habileté à organiser un environnement qui maintient les élèves dans des activités d'apprentissage compte.

Les professeurs qui savent organiser leur cours de façon à ce qu'il y ait le plus de temps possible consacré à l'activité d'apprentissage des élèves, en éliminant la perte de temps due à la confusion, aux transitions dans les activités, à la discipline, favorisent mieux l'apprentissage.

- 5- L'habileté à diriger les activités d'apprentissage et à organiser l'étude est essentielle.

Les situations d'apprentissage où l'enseignant et l'enseignante dirige le cheminement des élèves sont plus favorables que les situations où les élèves doivent apprendre pas eux-mêmes ou des autres élèves.

- 6- La capacité d'organiser l'enseignement en fonction des élèves joue un rôle dans l'efficacité de l'enseignement.

Lorsque ce sont les caractéristiques des élèves qui déterminent le rythme du déroulement du cours, l'importance de l'encadrement, la fréquence des rappels, l'introduction des défis nouveaux, la précision des critiques, les progrès de l'apprentissage sont plus évidents.

Ces résultats de recherche montrent qu'il est faux de prétendre que les élèves peuvent apprendre sans les professeurs, même si tous les moyens matériels leurs étaient fournis. L'interaction entre les élèves et leur professeur(e) est déterminante. Les recherches des années '80 sur le professeur-expert et sur le processus cognitif ont permis de comprendre pourquoi. Dans une synthèse de la recherche sur l'enseignement collectif (non individualisé ou médiatisé) Barak V. Rosenshine (1986) a fait ressortir sept fonctions de l'enseignement.

- 1- Faire le rappel des connaissances antérieures reliées aux apprentissages à faire.
- 2- Etablir les objectifs d'apprentissage et les rendre explicites.
- 3- Présenter les éléments de connaissance nouveaux pour les élèves.
- 4- Organiser et superviser des exercices d'application.
- 5- Faire la correction des erreurs d'apprentissage observées.
- 6- Donner des exercices autonomes (travaux, étude).
- 7- Faire la synthèse de connaissances déjà acquises.

De ces travaux ressort la fonction de médiation de l'enseignement. Il ne s'agit pas que de transmettre des informations mais il s'agit surtout d'organiser des séquences d'activités qui permettent de guider l'apprentissage de façon à développer de nouvelles capacités de traitement de ces informations.

L'enseignement joue ainsi un rôle éducatif: il oriente la croissance en faisant acquérir de nouvelles capacités intellectuelles. Il a cependant un rôle que les autres activités éducatives n'ont pas: guider la reconstruction chez les élèves des capacités liées au savoir dans une diversité de disciplines. C'est là la fonction qu'il faut lui reconnaître.

## II- LES TACHES LIEES A L'ENSEIGNEMENT

Si l'idée que le développement individuel est guidé par des facteurs biologiques et non sociaux élimine la portée réelle de la fonction d'enseignement, il est une autre idée, tout aussi fautive, qui dévalue l'enseignement: C'est l'impression qu'on a que l'enseignement est une activité qui se limite à ce qui se passe en classe. On croit que les enseignants et les enseignantes des Collèges travaillent peu parce qu'ils ou qu'elles n'ont qu'une quinzaine d'heures par semaine de présence en classe et ce, pendant une trentaine de semaines par année. Enseigner, c'est "faire la classe", occuper des élèves pendant un certain nombre de périodes.



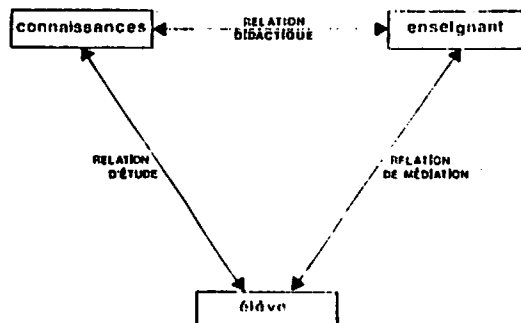
Toute personne ayant fait de l'enseignement sait bien qu'il ne s'agit pas d'une activité spontanée, sans orientation. Parce que l'enseignement est une activité guidée par une intention (faire apprendre quelque chose), elle nécessite pour le moins une préparation, l'interaction avec les élèves et une évaluation des résultats. Déjà, on constate que les tâches liées à l'enseignement débordent le cadre de la classe.

En définissant l'enseignement comme transmission de ses connaissances personnelles et non comme un service rendu à une personne grâce à une relation organisée en vue de lui faire acquérir des capacités nouvelles, on retire cette activité du monde du travail. Georges Bernard Shaw disait que "Celui qui est capable de faire quelque chose, le fait; celui qui n'en est pas capable, l'enseigne." Mais enseigner, c'est faire quelque chose. C'est le faire plus ou moins bien, mais c'est le faire tout de même. Ce n'est pas savoir quelque chose et en parler. C'est savoir quelque chose ET faire en sorte que quelqu'un d'autre le connaisse également.

Enseigner, c'est essentiellement travailler à établir une RELATION d'un type particulier, la relation PEDAGOGIQUE, une relation qui guide un individu dans l'acquisition de nouvelles capacités. Les tâches de l'enseignement sont toutes associées à la mise en oeuvre de cette relation.

Pour qu'il y ait enseignement, il faut essentiellement qu'il y ait trois éléments en présence: un ELEVE, une MATIERE et un ENSEIGNANT. C'est cette "relation triadique" (Hyman, 1974) qui constitue le coeur de l'enseignement. Le système de tâches a pour fonction de mettre en relation dynamique ces trois éléments.

La relation pédagogique est établie grâce à trois relations distinctes mais en interaction. Tout d'abord, une relation d'un type particulier s'établit entre l'enseignant et la matière à enseigner; il s'agit de la relation didactique. Ensuite, une relation d'interaction s'établit entre l'enseignant et l'élève; il s'agit de la relation d'enseignement proprement dit, la relation de médiation. Enfin, une relation directe entre l'élève et la matière ou les connaissances à acquérir doit s'établir; c'est la relation d'étude.



Les relations constituant l'enseignement.

a) La relation didactique.

Déjà en 1904 Dewey soulignait l'importance du rôle de la connaissance de la matière dans l'enseignement. Il prétendait également que la connaissance savante de la discipline est différente de la connaissance nécessaire à l'enseignement. Aujourd'hui, on est de plus en plus conscient de l'importance de la connaissance disciplinaire pour les enseignants (Schwab, 1970; Shulman, 1974; Buchman, 1982).

Sigmun Gudmundsdottir (1987) a étudié la différence qui existe entre la connaissance de la matière telle qu'on la trouve chez les spécialistes et la connaissance pédagogique de la matière telle qu'on la trouve chez des enseignants d'expérience.

Ses travaux suggèrent que les enseignants acquièrent une nouvelle compréhension de leur discipline lorsqu'ils ont à l'enseigner. Cette nouvelle compréhension influence leur enseignement. Ainsi, chez les enseignants ayant peu d'expérience, leur formation académique précédente donne à leur enseignement une orientation particulière. Par exemple, un professeur dont la spécialité est l'anthropologie et qui se voit confier un cours où sont présentes des dimensions d'histoire, de sociologie ou de géographie, aura tendance à ignorer les éléments étrangers à sa formation personnelle. Donc, on constate que les programmes sont toujours transformés par les enseignants.

Toute préparation de cours comprend une phase de compréhension du programme mais également une phase de transformation des données en vue de l'enseignement. Il y a toujours restructuration du contenu à des fins pédagogiques. Avec le temps, les enseignants qui ont acquis de l'expérience élaborent des structures conceptuelles plus riches par le nombre et la cohérence des concepts utilisés (Rochler, 1987).

La relation qu'entretient un enseignant avec la matière à enseigner diffère de la relation d'un spécialiste de cette matière. La relation didactique engendre un processus de réorganisation des connaissances à des fins pédagogiques. L'enseignant interroge les contenus disciplinaires. Il cherche à identifier le meilleur chemin pour arriver à construire les connaissances impliquées. Il ne se demande pas seulement "Qu'est-ce que les élèves doivent apprendre?", il se demande "Comment arrive-t-on à ces connaissances?"

L'organisation des contenus issue de la relation didactique génère les méthodes d'enseignement. Il est donc important de comprendre comment les enseignants organisent les connaissances dans le but de les enseigner. C'est là tout le champ de la didactique.

## b) La relation de médiation

Le savoir n'est pas quelque chose de pré-fabriqué. Chacun doit le reconstruire. L'élève doit être guidé dans la construction de son savoir. C'est la relation de médiation qui assure la qualité du cheminement de l'élève dans sa quête du savoir. Au cours de l'interaction qui s'établit entre l'enseignant et l'élève, on trouve des activités qui visent les processus intellectuels de pensée et de raisonnement. Hyman (1974) divise les activités de l'enseignant en deux catégories: les opérations logiques qui visent l'activation des processus mentaux et les opérations stratégiques qui visent à influencer le cours de l'apprentissage de l'élève, à guider les activités intellectuelles.

### OPERATIONS LOGIQUES

- 1- Exposer
- 2- Définir
- 3- Expliquer
- 4- Comparer
- 5- Associer
- 6- Déduire
- 7- Conclure
- 8- Justifier
- 9- ...

### OPERATIONS STRATEGIQUES

- 1- Questionner
- 2- Vérifier
- 3- Evaluer
- 4- Encourager
- 5- Attirer l'attention
- 6- Motiver
- 7- ...

### Les opérations liées à la médiation

La relation de médiation exige l'établissement d'un processus très complexe qu'on commence à peine à comprendre et à étudier. (Duffy et Rochler, 1986). On comprend maintenant que l'enseignement c'est plus que de faire accomplir des tâches aux élèves et de présenter des informations de façon logique. L'enseignement c'est aussi une interaction cognitive entre un enseignant et les élèves. La relation de médiation représente cet aspect de l'enseignement.

## c) La relation d'étude

L'élève, dans le processus d'enseignement, est placé face à la matière à apprendre, il est placé en relation d'étude. Il doit se l'approprier, la comprendre, la connaître. Cette relation n'est pas extérieure au processus d'enseignement ou facultative. Elle en fait partie intégrante et doit être prévue par l'enseignant.

La relation pédagogique est donc plus que la mise en présence d'un contenu disciplinaire, d'un enseignant et d'un élève. C'est l'établissement d'une interaction entre eux. L'établissement de cette relation exige un grand nombre de connaissances et d'habiletés de la part de l'enseignant. Shulman (1987) identifie sept sources de connaissances nécessaires à l'enseignement:

- 1- LA CONNAISSANCE DU CONTENU: la connaissance et la compréhension de la matière à enseigner;
- 2- LA CONNAISSANCE DIDACTIQUE: l'amalgame de connaissances de la matière et de connaissances pédagogiques qui permet à l'enseignant d'organiser les connaissances de façon à faciliter l'apprentissage;
- 3- LA CONNAISSANCE DE LA PEDAGOGIE GENERALE: la connaissance de diverses méthodes d'enseignement, de stratégies et d'activités;
- 4- LA CONNAISSANCE DES ELEVES: la connaissance de ce qui caractérise les élèves et la connaissance des processus d'apprentissage qu'ils utilisent (théories de l'apprentissage);
- 5- LA CONNAISSANCE DES CONTEXTE: la connaissance de ce sur quoi l'enseignant peut compter pour enseigner;
- 6- LA CONNAISSANCE DES BUTS, OBJECTIFS ET FINS: la connaissance de ce qui rend son enseignement nécessaire;
- 7- LA CONNAISSANCE DU PROGRAMME: la connaissance de l'articulation des divers éléments qui constituent le programme.

Ces connaissances doivent être intégrées dans le processus d'enseignement et exploitées grâce aux habiletés d'enseignement. Il s'agit donc d'une activité complexe qui exige un haut niveau de travail intellectuel.

L'activité d'enseignement peut être comprise dans un modèle systématique de tâches comme celui proposé par Jackson (1968). Il propose de regrouper les diverses tâches accomplies par les enseignants autour de trois grands moments: 1- une phase de préparation ou PREACTIVE; 2- une phase de mise en oeuvre de la relation pédagogique ou INTERACTIVE; 3- une phase de vérification des résultats, de correction de la méthode employée ou POSTACTIVE. Ce système pourrait être représenté ainsi.



**Les phases du processus d'enseignement, selon Jackson**

On constate qu'il s'agit bien d'un système, c'est-à-dire que chaque ensemble de tâches ne se comprend que par rapport aux autres et non en lui-même. Ainsi, on n'évalue pas parce que c'est requis par l'administration ou qu'il faut bien sélectionner. Il s'agit d'une tâche nécessaire au système comme toutes les autres tâches. De même, on prépare ses cours en tirant profit de son expérience passée et on intervient selon une méthode préalablement élaborée.

Au cours de la phase préactive, l'enseignant doit planifier son action et préparer les instruments dont il aura besoin pour la conduire. En toute logique, cette phase est préalable aux autres et la qualité des autres phases en dépendra. Bien que cette phase soit toujours présente dans l'enseignement, en réalité, elle est plus ou moins élaborée selon les ordres d'enseignement et le partage de la responsabilité de la préparation des cours, mais aussi selon la compréhension qu'a l'enseignant de son travail. Ainsi, réduite au minimum, cette phase peut prendre la forme d'une question que se pose l'enseignant avant de partir pour l'école: Que vais-je faire aujourd'hui? Par contre, l'enseignant qui sait quels apprentissages il désire faire faire aux élèves, prendra une période beaucoup plus longue de préparation. Des habiletés spécifiques sont requises pour accomplir les tâches de préparation d'un cours. Autrement, si le seul problème qui se pose à l'enseignant, c'est d'occuper sa classe, d'accomplir sa tâche, il peut choisir des activités qui feront en sorte que tout se déroulera bien, mais qui ne feront peut-être pas en sorte que les élèves effectuent les apprentissages nécessaires à leur développement. Ici se pose le problème du choix de la méthode d'enseignement et de l'élaboration des instruments qu'elle commande pour être appliquée avec efficacité. On rencontre deux types de réponse à ce problème: une réponse intuitive ou une réponse systématique. L'approche intuitive regarde les activités en elles-mêmes, l'approche systématique les choisit en fonction des conditions de l'enseignement.

Au cours de la phase interactive, l'enseignant doit conduire le processus d'enseignement en classe. Il entre alors en interaction avec les élèves et guide leur apprentissage. Il est inévitable que les élèves interprètent de manière différente ce qui leur a été présenté. L'enseignant doit donc pouvoir connaître en cours de route comment l'élève construit sa connaissance et intervenir pour corriger le parcours, au besoin. Cette activité de construction du savoir ne se limite pas à la présentation d'un contenu bien structuré. Elle comprend des questions, des exemples, des exercices, des travaux... Encore là, des habiletés spécifiques touchant ces tâches sont nécessaires.

Enfin, au cours de la phase postactive, l'enseignant évalue les résultats du processus et en tient compte pour modifier sa nouvelle préparation. Ainsi, il tire profit de son expérience. Cependant, cela exige qu'il développe les habiletés nécessaires à une évaluation de qualité.

Par ce cadre de référence, Jackson a attiré l'attention des chercheurs sur l'importance de décrire les processus de pensée et de planification des enseignants afin de comprendre les événements observés en classe. Pour lui, l'aspect "caché" de l'enseignement était essentiel pour améliorer notre compréhension des aspects les plus visibles. Aujourd'hui, on est convaincu que les structures cognitives des enseignants peuvent avoir des conséquences pédagogiques importantes.

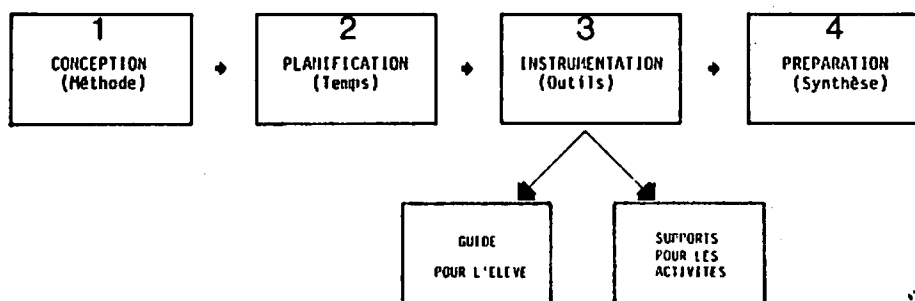
**c) L'enseignement: un ensemble de tâches**

L'établissement des diverses relations ne peut se faire que par l'accomplissement des différentes tâches liées au système des tâches d'enseignement. Ces tâches ne sont pas toutes accomplies par chaque enseignant. Il y a une répartition de celles-ci entre divers spécialistes et les enseignants qui interviennent directement en classe. Cette répartition des tâches varie selon les systèmes d'enseignement et les ordres d'enseignement (primaire, secondaire, supérieur). Voyons en quoi consistent ces tâches.

a) **Les tâches liées à la phase pré-active**

Dans la phase de préparation, il faut concevoir, planifier et organiser l'établissement des différentes relations. Aussi, la première tâche consiste à concevoir la méthode d'enseignement, c'est-à-dire à élaborer les stratégies de didactique (la séquence des contenus), de médiation (les activités de la classe) et d'étude (les travaux autonomes). Cette tâche est habituellement confiée à des spécialistes, sauf pour l'enseignement supérieur. Ensuite, il faut faire la planification de l'enseignement, c'est-à-dire distribuer dans le temps alloué les activités prévues par la méthode. Puis, pour chacune des périodes de rencontres, il faut choisir ou élaborer les instruments pédagogiques nécessaires. Enfin, avant chacune des interventions, il faut faire une préparation immédiate: se réinsérer dans la méthode, revoir le déroulement de la rencontre, vérifier l'état de l'instrumentation.

La phase pré-active exige une somme considérable de travail. On peut difficilement concevoir qu'un enseignant seul développe toutes les habiletés requises par la conception de méthodes, la planification et la création de matériel d'enseignement. C'est pourquoi l'enseignement connaît aussi ses spécialistes.



**Les tâches liées à la phase pré-active**

b) **Les tâches liées à la phase interactive**

En rassemblant les idées de plusieurs recherches sur l'interaction maître-élève dans le contexte d'un enseignement explicite dispensé par des enseignants d'expérience, Rosenshine (1986) a regroupé les activités, les activités généralement menées en six fonctions: révision, présentation de nouvelle matière, exercice guidé, rétroaction et corrections, exercice autonome et synthèses périodiques. De telles fonctions ont également été identifiées par Good et Growns (1979) et Russell et Hunter (1981). Considérées comme une séquence, ces fonctions rappellent les événements d'enseignement de Gagné (1976).

### 1- Le rappel des apprentissages antérieures signifiants

Les enseignants expérimentés font débiter leurs cours par la révision d'éléments précédemment enseignés, la correction de devoirs ou travaux et le rappel de connaissances reliées aux nouveaux apprentissages.

### 2- La présentation des nouveaux éléments d'apprentissage.

Les recherches effectuées sur l'enseignement efficace des mathématiques (Evertson et al., 1980; Good et Growns, 1979) montrent que les enseignants qui réussissent le mieux passent plus de temps que les autres à présenter la nouvelle matière et à superviser des exercices. Ils donnent plus d'explications, plus d'exemples, font plus de vérifications de la compréhension qu'ont les élèves, font en sorte que les élèves aient tous les éléments qui leur permettent de faire les exercices avec le minimum de difficulté.

La présentation des éléments nouveaux commence par attirer l'attention de l'élève sur ce qu'il a à apprendre. Ceci constitue l'énoncé des objectifs. Ensuite, l'enseignant procède à une présentation ordonnée des divers éléments de la leçon. En utilisant des exemples, l'enseignant réduit les interprétations ambiguës de la part des élèves. En vérifiant régulièrement la compréhension des élèves par des questions ou des résumés de la présentation faits par les élèves, par l'engagement des élèves à donner leur point de vue sur ce qui vient d'être enseigné, les enseignants s'assurent que les élèves sont engagés dans l'apprentissage.

### 3- Les exercices supervisés.

Selon le degré de difficulté des éléments de la présentation, les enseignants organisent à des intervalles plus ou moins rapprochés des exercices qu'ils guident et supervisent. Ceci fournit l'occasion aux élèves d'exercer progressivement les habiletés nécessaires et de faire passer les éléments nouvellement acquis de la mémoire de travail à la mémoire à long terme.

L'exercice est essentiel à l'apprentissage et les enseignants efficaces savent organiser les exercices nécessaires. Ils profitent de la supervision de ceux-ci pour identifier les défauts d'apprentissage des élèves et pour les engager dans un questionnement cognitif qui leur permettra de poursuivre leur démarche d'apprentissage.



La construction du savoir suppose l'exercice engagé des élèves dans le traitement des nouvelles données d'apprentissage. Les exercices supervisés font partie des moyens pour impliquer les élèves dans l'apprentissage.

#### 4- L'enseignement correctif.

Lors de l'enseignement correctif, l'enseignant explique pourquoi certaines performances sont adéquates et pourquoi certaines autres ne correspondent pas aux attentes. A cette occasion, l'enseignant fournit de nouveaux indices cognitifs qui guident l'apprentissage.

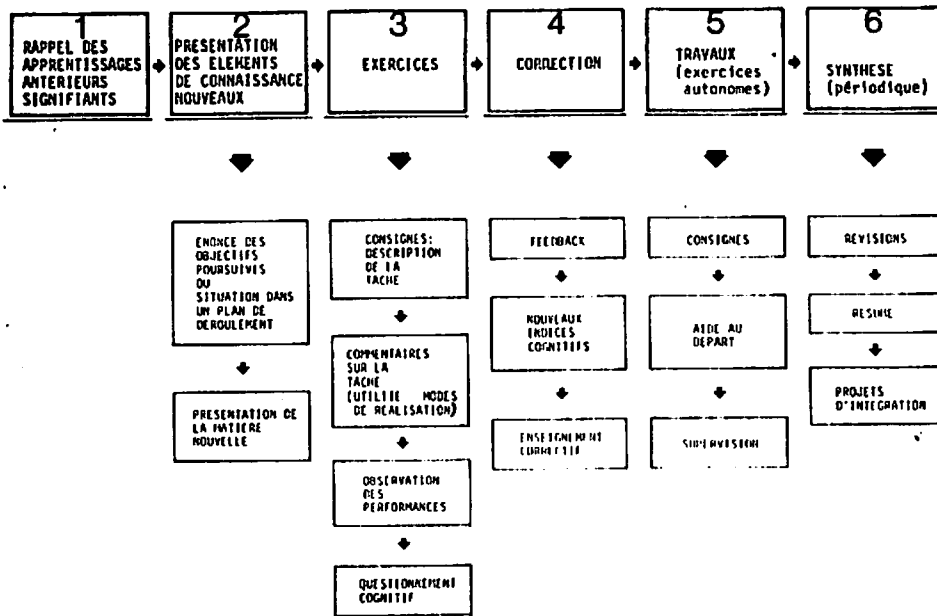
#### 5- Les exercices autonomes.

Les exercices supervisés ont permis aux élèves d'acquérir minimalement les capacités nouvelles. Les exercices autonomes permettent de dépasser l'hésitation encore présente et d'acquérir le niveau d'aisance nécessaire à la maîtrise des apprentissages. Ainsi, l'élève arrive à un niveau d'autonomie visé par le processus d'enseignement.

Les exercices autonomes sont profitables lorsque les consignes sont claires, lorsque l'enseignant s'est assuré d'un bon départ dans l'exécution de la tâche et lorsqu'une supervision minimale est assurée afin d'éviter les blocages en cours de route.

#### 6- Les synthèses périodiques.

La révision périodique des apprentissages antérieurs favorisant leur intégration, leur synthèse est une dernière fonction des activités de médiation. Les exercices de révision fournissent un exercice supplémentaire aux élèves et leur permettent une meilleure intégration des apprentissages. Les synthèses périodiques pourraient permettre de meilleurs résultats aux examens (Kulik et Kulik, 1979).



Les tâches liées à la phase interactive.

### c) Les tâches liées à la phase post-active

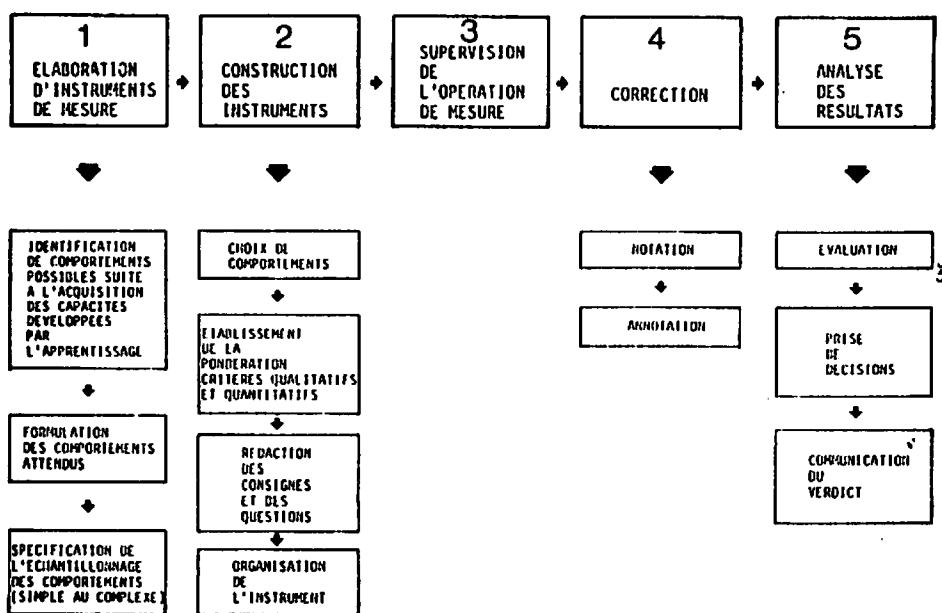
Un ensemble de tâches sont également associées à la phase post-active. Tout d'abord, il faut élaborer des instruments de mesure, concevoir une stratégie pour recueillir les informations nécessaires à un jugement le plus objectif possible sur l'adéquation des apprentissages effectués. A partir des activités d'apprentissage, il faut identifier des comportements pouvant témoigner de l'acquisition des capacités visées par les processus d'apprentissage. Il faut formuler ces comportements de façon opérationnelle. Enfin, l'enseignant doit classer les comportements possibles selon leur degré de difficulté et la nature des apprentissages qu'ils permettent de vérifier.

Afin de préparer les instruments nécessaires à l'opération d'évaluation, l'enseignant doit faire un choix de comportements, établir une pondération sur la base de critères qualitatifs ou quantitatifs, rédiger les consignes et les questions d'examen et enfin, produire l'instrument dans sa forme définitive.

Lors de l'opération d'évaluation, l'enseignant doit superviser le travail des élèves afin d'assurer la fiabilité de la mesure qui sera obtenue mais aussi pour vérifier la facilité d'utilisation de son instrument et corriger, au besoin, des erreurs qui auraient pu se glisser.

Ayant les copies des élèves, l'enseignant doit en faire la correction. Il procède alors à la notation et à l'annotation des copies afin de faciliter à l'élève l'interprétation des résultats.

Enfin, sur la base des résultats, il doit porter un jugement et prendre les décisions nécessaires concernant la poursuite de l'apprentissage. Finalement, il doit communiquer son verdict aux élèves et aux autres personnes concernées.



### Les tâches liées à la phase post-active

Il y a donc, pour chacune des phases de l'enseignement un ensemble de tâches à accomplir pour assurer la mise en oeuvre et le déroulement de la relation pédagogique dans ses trois dimensions de didactique, de médiation et d'étude. Nous avons vu les tâches essentielles liées à chacune de ces phases. Il devient évident que pour les accomplir l'enseignant doit développer un ensemble de capacités propres à l'enseignement. Il devient évident que la maîtrise de la matière à enseigner n'est qu'un point de départ du développement des compétences particulières aux enseignants.

**Tâches liées aux diverses phases de l'enseignement**

PHASES	SEQUENCE DES TACHES
PREACTIVE	• CONCEPTION • PLANIFICATION • INSTRUMENTATION • PREPARATION
INTERACTIVE	• RAPPEL DES APPRENTISSAGES ANTERIEURS SIGNIFIANTS • PRESENTATION DES ELEMENTS DE CONNAISSANCE NOUVEAUX • EXERCICES • CORRECTION • TRAVAUX • SYNTHESE
POSTACTIVE	• ELABORATION D'INSTRUMENTS DE MESURE • CONSTRUCTION DES INSTRUMENTS • SUPERVISION DE L'OPERATION DE MESURE • CORRECTION • ANALYSE DES RESULTATS

**Tableau synthèse des tâches d'enseignement.**

Des études actuelles montrent qu'il y a des différences importantes entre un aspirant à l'enseignement, quelqu'un qui fait occasionnellement de l'enseignement et un enseignant d'expérience (Berliner, 1986). Ces études pourront mettre en lumière le rôle de l'expérience dans l'évolution des habiletés d'enseignement.

**IV- Des distinctions dans la signification du terme "enseignement."**

Lorsqu'on parle d'enseignement, on peut parler de significations diverses. En tant qu'occupation, l'enseignement regroupe un ensemble important d'activités. Distinguons trois grands niveaux de signification que peuvent signifier ces activités.

**A- Les activités professionnelles.**

En tant qu'occupation organisée et rémunérée, l'enseignement comprend des activités sociales qui unissent les individus, des activités syndicales qui régissent les rapports avec l'employeur, des activités éducatives exigées par la participation à la vie d'un établissement scolaire, des activités départementales qui visent la coordination du travail de regroupements de professeurs et finalement, l'ensemble des activités propres à l'exercice de la fonction d'enseignement. Parler d'enseignement, c'est parler de cette réalité complexe du travail d'un enseignant. Cependant, pour dégager un cadre conceptuel pouvant guider la fonction d'enseignement, il faut s'en tenir au dernier groupe d'activités.

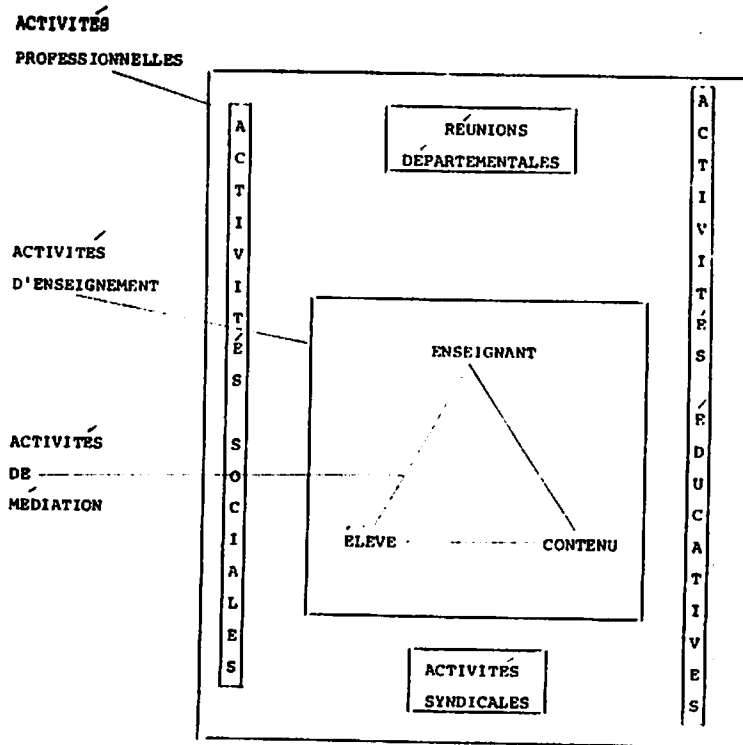
B- Les activités d'enseignement.

Au coeur des activités professionnelles, il y a les activités d'enseignement proprement dit. Nous avons décrit ces activités autour des trois grandes phases nécessaires à l'établissement de la relation pédagogique.

C- Les activités de médiation.

Souvent, on désigne par le terme d'enseignement les activités où l'enseignant est en interaction directe avec l'élève. Nous avons appelé ces activités, activités de médiation. Ces activités sont au coeur de l'enseignement et de l'engagement professionnel. Cependant, elles ne peuvent suffire à la description de l'enseignement. C'est pourquoi, à partir de la fonction d'enseignement, plutôt que de son exercice, il est plus facile de saisir quels sont les éléments constitutifs de l'enseignement et comment ils s'organisent. Ainsi, il est possible d'abandonner l'approche intuitive pour aborder une approche plus scientifique.

Ces distinctions étant posées, il devient clair que la psychopédagogie ne s'intéresse qu'aux activités de l'enseignant qui ont pour fonction l'établissement de la relation pédagogique.



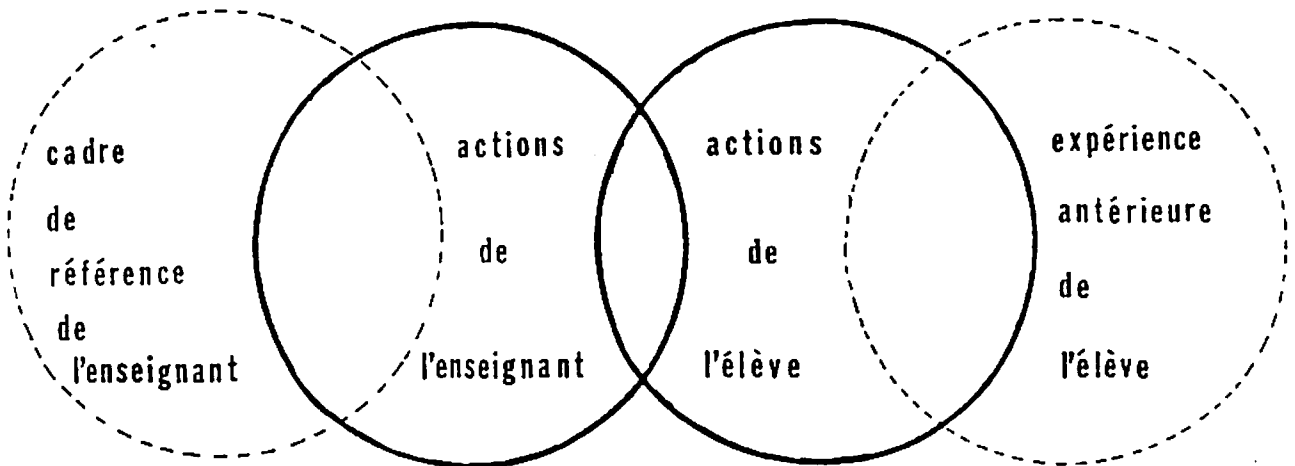
Divers niveaux de signification du terme enseignement.

### III- LES EFFETS DE L'ENSEIGNEMENT.

L'enseignement consiste à établir une RELATION. Cette relation, cependant est caractérisée par son objectif, qu'on peut appeler pédagogique: modifier l'appareil de traitement de l'information d'un individu grâce à l'appropriation de capacités nouvelles associées à un CONTENU disciplinaire. L'effet escompté n'est donc pas d'avoir "vu" un contenu mais bien d'avoir acquis des capacités nouvelles de traitement de l'information.

Comme le processus de modification de l'appareil de traitement de l'information, appelé apprentissage, est actif chez l'individu qu'on veut voir progresser, il est impossible de penser à une relation CAUSE-EFFET. Comme pour toute discipline qui cherche à influencer un processus propre à un autre organisme vivant, il faut penser l'enseignement comme une activité de COOPERATION. Il s'agit d'établir des procédures qui activent et guident le processus de modification des structures de connaissance de l'individu. L'essentiel de l'enseignement se situe donc dans ce rapport entre ce que fait l'enseignant et ce que fait l'élève comme apprentissage. Haysom (1985) représente cela ainsi.

### *Le coeur de l'enseignement*



Les effets de l'enseignement ne sauraient donc être automatiques, comme si on agissait sur de la matière inerte. Comme dans les autres disciplines de coopération (agriculture, médecine, psychologie, par exemple), les effets sont toujours de l'ordre de l'amélioration du rendement: plus de personnes devraient pouvoir apprendre des choses plus complexes.

Ces effets, nous pouvons les constater: le niveau des élèves ne baisse pas puisque le niveau des programmes augmente et qu'un plus grand nombre d'élèves arrivent à compléter leurs études.

### CONCLUSION

Les enseignants et les enseignantes ont un champ de compétence qui leur est propre: faire faire des apprentissages qui modifient les capacités intellectuelles des gens. Ceci exige d'eux un grand nombre de compétences; des compétences didactiques liées à l'organisation des contenus; des compétences de médiation liées à l'interaction cognitive avec les élèves; des compétences d'organisation de l'étude liées au travail personnel des élèves. Ces compétences méritent d'être reconnues et appréciées non seulement par les professeurs mais également par tous ceux qui ont profité de leurs services.